INSTITUTIONNALISATION DES THÉORIES DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS ET MÉDIATIONS DIDACTIQUES

Claire Tardieu
Sorbonne Nouvelle / Prismes – Sesylia

Mots-clés
Approches ouvertes - didactique du FLE - didactique de l'anglais - didactique des langues - intégration institutionnelle - méthodes d'enseignement-apprentissage des langues

Key-words
Institutional integration - FFL didactics - English didactics - language didactics - language teaching-learning methods - open approaches

Résumé
Cette étude de type épistémologique porte sur la genèse de la didactique institutionnelle des langues en France, et plus particulièrement de l'anglais. En 1997, Danielle Bailly distinguait la didactique institutionnelle tournée vers le terrain (de l'école jusqu'à l'enseignement supérieur) de la didactique de recherche libre des politiques linguistiques imposées par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cette distinction n'exclut pas de s'interroger sur le lien qui attache la didactique institutionnelle aux théories, et plus particulièrement sur le phénomène même d'institutionnalisation didactique de ces théories linguistiques ou de l'apprentissage. La réflexion prend appui sur les références institutionnelles de chaque époque ainsi que sur les manuels qui ont opéré cette jonction entre théorie et pratique et confirmé la didactique des langues comme une « praxéologie » (Galisson et Puren, 1999, p. 119). Ainsi, peut-on distinguer trois grandes phases de développement au cours desquelles les didactiques du FLE (français langue étrangère), de l'anglais et plus généralement des langues étrangères ont émergé pour devenir ces médiatrices entre les théories et les méthodes préconisées sur le terrain.

Abstract
This epistemological study addresses the genesis of institutional language didactics in France, and more particularly of English. In 1997, Danielle Bailly made a distinction between institutional didactics oriented towards the classroom (from elementary school up to higher education) and research didactics free of language policies imposed by the Ministry of Education. This distinction does not exclude questioning the link between institutional didactics and theories, and more particularly the very process of didactic institutionalization of these linguistic or learning theories. Our reflection is based on the institutional references of each period as well as on the textbooks that have operated this junction between theory and practice and confirmed language didactics as a "praxeology" (Galisson and Puren, 1999, p. 119). Thus, we can distinguish three major developmental phases during which the didactics of FLE (French as a foreign language), of English and, more generally, of foreign languages emerged to act as mediators between the theories and the methods recommended in the field.

Introduction

Cet article relève d'une recherche de type épistémologique. En 1997, Danielle Bailly, linguiste angliciste, distinguait la didactique institutionnelle tournée vers le terrain scolaire de la didactique de recherche libre de toute prescription ministérielle. On s'interrogera ici non pas sur le lien en soi qui attache la didactique institutionnelle aux théories, mais sur le phénomène même d'institutionnalisation didactique des théories, et ce en France, pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. En effet, à partir des années 50-60, des linguistes se sont intéressés à la médiation de théories émergentes dans l'enseignement des langues. On peut même dire que la didactique du français langue étrangère (FLE), de l'anglais et des langues étrangères sont nées pour devenir ces médiatrices entre les théories et le terrain où la pratique s'exerce. Ainsi, pour Galisson et Puren, la didactique des langues est-elle par essence « une praxéologie » (Galisson et Puren, 1999 : 119), c'est-à-dire une recherche de théorisation des pratiques. Les linguistes « appliqués » se sont mis à produire des méthodes et des manuels scolaires qui s'efforçaient d'opérer une transposition didactique[1] (Chevallard, 1985 ; Brousseau, 1988 ; Deyrich, 2000) efficace des savoirs et savoir-faire visés.

Au lieu d'interroger les théories linguistiques en soi, il s'agira de relever la trace de leur institutionnalisation telle que reflétée dans des manuels scolaires emblématiques et de comprendre comment cette médiation s'est effectuée. On s'interrogera en particulier sur la place et le rôle joué par la didactique de l'anglais en relation avec la didactique du FLE et plus généralement la didactique des langues.

Pourquoi la didactique de l'anglais ? Il s'avère que l'anglais est la langue étrangère (désormais LE) la plus enseignée en France, qui concerne au total plus de 12 millions d'élèves et dont l'apprentissage est obligatoire au cours de la scolarité[2]. Cette position dominante aussi décriée puisse-t-elle être assoit de fait la didactique de l'anglais langue étrangère d'une manière particulière même si elle partage bon nombre des caractéristiques de la didactique des autres LE (allemand, espagnol, italien, etc.). En effet, elle doit répondre à une demande politique et sociale forte et exigeante, pas toujours bien informée, et faire face à de multiples problèmes générés par un enseignement de masse. On peut prendre en exemple l'arrêté du 3 avril 2020 sur la certification obligatoire en

[1] « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit (...) un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (Chevallard, 1985/1991 : 39).

[2] À la rentrée 2021, on compte en France 12 781 000 élèves, dont 6 481 500 élèves du 1er degré, 5 664 800 élèves du 2nd degré.

anglais à l'université dénoncé par un collectif d'associations de langues vivantes incluant les anglicistes.

Le FLE, quant à lui, n'a pas le même statut que l'anglais ou les autres LE, s'adressant principalement à des adultes ou à des enfants en classes d'accueil[3]. Ainsi n'y a-t-il pas de CAPES de FLE. La formation des enseignants de FLE n'est donc pas effectuée en relation avec le cadre institutionnel des INSPE sous la houlette des rectorats mais à l'université, seule habilitée à proposer des contenus.

Afin d'expliciter la médiation de la didactique de l'anglais dans l'institutionnalisation des théories, il nous a paru intéressant de dresser un panorama historique qui témoigne de son émergence en tant que discipline. Cette vision diachronique devrait nous aider à répondre aux questions suivantes :

À la faveur de quelles médiations didactiques les méthodes ou approches institutionnelles se sont-elles constituées ? Quelle est la relation entre ces approches officielles et d'autres approches plus libres, issues d'autres champs théoriques ? Enfin, une méthode ou approche institutionnelle est-elle une approche libre qui a réussi ?

Pour répondre à ces questions, nous expliciterons dans un premier temps ce que nous entendons par institutionnalisation didactique, puis nous mènerons la réflexion en étudiant en particulier certaines méthodes[4] et périodes, à savoir la méthode audiovisuelle ou structuro-globale audiovisuelle (SGAV), l'approche communicative et l'approche actionnelle. Pour chacune, nous étudierons le développement parallèle de voies divergentes, dissidentes voire transgressives, et nous nous interrogerons sur la porosité assumée du système d'enseignement-apprentissage des langues en milieu institutionnel.

1. L'institutionnalisation didactique

La figure I.1 permet de se représenter la question de recherche dans le contexte historique qui nous intéresse.

[3] Anciennement CLA en collège et CLIN (classe d'initiation pour non francophones) en primaire, mais depuis 2012 UPE2A – Unité Pédagogique pour élèves allophones arrivants.

[4] Le terme de méthode ou approche sera utilisé par commodité en lieu et place de méthodologie (voir Puren, 2005).

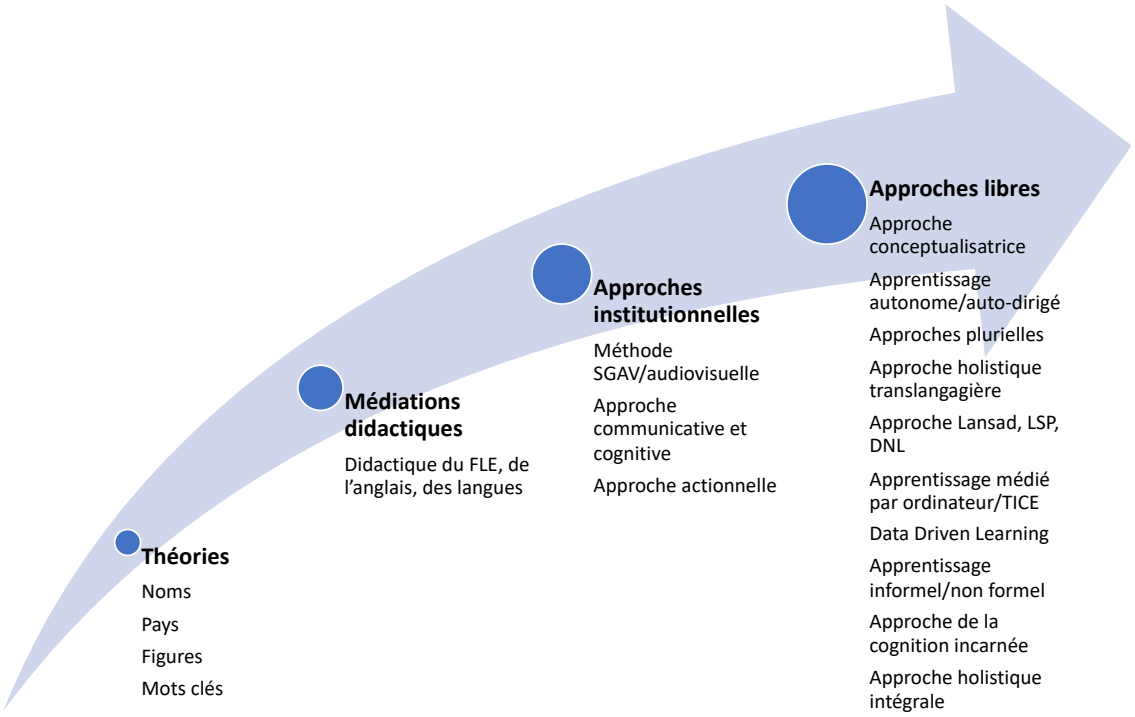


Figure 1. Institutionnalisation des théories : quelles médiations didactiques ?

Les théories fondatrices de la didactique des langues existent par elles-mêmes indépendamment de la visée d'enseignement, avec leur origine géographique, leurs grandes figures historiques et les mots clés qui s'y rattachent. Ces théories, comme on le verra plus loin, sont au fondement de trois grandes méthodes ou approches mises en place sous la houlette du Ministère au fil des années :

La méthode audiovisuelle (MAV) ou SGAV (Structuro-globale audiovisuelle) (1969), l'approche communicative et cognitive (1985/1987), l'approche actionnelle (2005/2010-). Ces approches concernent l'enseignement secondaire principalement qui est le moment du cursus où les langues étrangères font partie intégrante des apprentissages.

En parallèle, émergent des formes dissidentes ou simplement distinctes (n'appartenant pas officiellement à l'enseignement secondaire ou peu intégrées) telles que l'approche conceptualisatrice, les formes d'apprentissage autonomes/autodirigé, les approches plurielles, l'approche holistique translangagière, les approches spécifiques au Lansad, à la LSP (Langue sur objectifs spécifiques) et aux DNL (Disciplines non linguistiques), l'apprentissage médié par ordinateur, les TICE (dans une moindre mesure aujourd'hui), le *data driven learning*, l'apprentissage informel/non formel, l'approche de la cognition incarnée, l'approche holistique intégrale (Perrot, 2022). Cette liste non exhaustive présente autant de voies qui touchent souvent d'autres niveaux du cursus (enseignement primaire, maternel, ou universitaire) et qui, dans le secondaire demeurent plus ou moins marginales, mais que l'institution ne rejette pas directement, soutient

parfois, voire s'efforce d'intégrer. Nous appellerons ces approches, des approches libres au sens où elles ne figurent pas dans le tronc commun institutionnel.

Enfin, entre les théories et les approches se pose la question des médiations. Quel rôle la didactique de l'anglais a-t-elle joué et joue-t-elle encore dans l'institutionnalisation didactique des théories de l'enseignement-apprentissage des langues ? Comment situer son influence en relation avec la didactique du FLE et la didactique des langues en général ?

On peut ici émettre deux objections. La première concerne la distinction qui est faite ici entre didactique de l'anglais, didactique du FLE, didactique des LE comme s'ils s'agissaient de domaines séparés. En réalité, c'est précisément l'objet de cet article de parvenir à délimiter des rôles et des positionnements respectifs au-delà des chevauchements et des superpositions naturels. La deuxième objection concerne le choix du terme même de didactique qui, de prime abord, ne semble pas assez « international » et pourrait être remplacé par le terme générique de « applied linguistics ». En effet, si « applied linguistics », a d'abord été de la « linguistics applied », avec l'émergence de la grammaire générative ou celle de la linguistique de corpus et de la linguistique critique (Widdowson, 2000), elle est devenue aujourd'hui, selon Claire Kramsch (2000), un domaine interdisciplinaire vaste qui comprend également la psychologie, la sociologie, le bi-plurilinguisme, ou encore les théories de l'apprentissage appliquées aux langues, et tout ce qui concerne les langues dans les processus d'appropriation. Cependant, la dénomination « didactique des langues » est tout à fait avérée en France et en Europe (Dolch, 1965 ; Harjanne et Tella, 2007 ; Hamilton, 1999 ; Sarré et Whyte, 2016 ; Tardieu, 2021a) où l'intérêt se porte d'emblée sur les problématiques de l'enseignement-apprentissage des LE. Il en est ainsi en Finlande, Allemagne, Pologne, Portugal, Espagne et Suisse (Sarré et Whyte, 2016). Différents termes similaires émaillent également la recherche française : Didactique des langues (Girard, 1972 ; Bailly, 1997 ; Tardieu, 2008 ; Aguilar et al., 2014), Didactique des langues-cultures (Galisson, 1991 ; Puren, 2005), Didactique des langues étrangères (Véronique, 2000), Didactique du français langue étrangère (Galisson, 2008), et Didactologie (Galisson, 2002) (voir Tardieu, 2021b).

En fait, la didactique des langues s'est précisément constituée comme une discipline à part entière en France, à partir des années 70, de la volonté de se démarquer de la linguistique pour ne pas se limiter à la linguistique appliquée (Oursel, 2018). Danielle Bailly rappelle qu'Antoine Culioli n'hésitait pas à enjoindre la didactique « d'échapper à l'emprise de la linguistique tout en faisant son profit de tout ce que la recherche fondamentale pouvait lui apporter » (cité par Bailly, 1998, t. 1 : 27). Et Jean-Pierre Bronckart a cette formule encore plus radicale : « La didactique est née de l'impossibilité pour la linguistique appliquée de correspondre au terrain » (Bronckart, 1985 : 15). En ce qui concerne la

didactique de l'anglais, elle pourrait être le fruit d'un certain désintérêt des linguistes préoccupés d'asseoir leur discipline dans l'anglistique à partir des années 70, autrement dit, de leur renoncement à passer de « linguistic applied » à « applied linguistics ». Dans les années 60, l'université française voit apparaître de véritables linguistes tels que Lionel Guierre, Antoine Culioli et Jean Guénot. Il faudra attendre la réforme Fouchet en 1966 pour que la philologie soit remplacée par la linguistique qui devient, en 1972, une option à l'agrégation d'anglais. La didactique de l'anglais semble aussi émerger d'un relatif échec de la médiation de la didactique du FLE née, elle, dans les années 50 comme on va le voir - le terme de didactique n'existant pas à l'époque (Rivenc, 2006).

Interrogeons-nous sur les théories qui ont nourri les méthodes, souvent d'origine anglo-américaine, mais aussi française et européenne avec leurs grandes figures marquantes et les mots clés afférents, à savoir la méthode SGAV ou audiovisuelle, l'approche communicative et cognitive et l'approche actionnelle.

2. La méthode Structuro-Globale AudioVisuelle (SGAV)

2.1. Origines

Commençons avec la méthode SGAV (structuro-globale audiovisuelle) initiée par Paul Rivenc et Petar Guberina, grâce à une coopération entre l'école normale de St Cloud et l'école de Zagreb en Ex-Yougoslavie. Nous choisissons cet exemple pour deux raisons : il constitue l'acte de naissance de la didactique du FLE[5] en tant que médiatrice pour la didactique de l'anglais et des autres langues ; d'autre part, les auteurs eux-mêmes ont porté un avis critique sur l'institutionnalisation didactique.

La théorie SGAV s'inspire d'abord des travaux de Charles Bally, linguiste suisse qui prônait un apprentissage oral sans recours à l'écrit avant un certain nombre de mois d'apprentissage, à partir d'énoncés de la vie courante. Voici deux citations de Charles Bally, auteur de *Le langage et la vie* (1913), très éclairantes pour le sujet : « De même que la pensée met en mouvement la totalité de l'esprit, de même nous parlons avec le corps tout entier » (Bally, 1931 : 68 cité par Rivenc, 2013 : 150). Et : « La parole est alors comme un bateau à voiles qui, au lieu de voguer par ses propres moyens, s'adapte à une force extérieure, le vent (dans l'espèce : la situation), pour se porter tantôt d'un côté, tantôt d'un autre » (ibid.).

L'option du tout oral en classe provient directement de la prise de position de Bally concernant l'apprentissage des langues qui devait s'écarter de l'apprentissage des textes.

[5] Ce qui ne signifie pas que les méthodes antérieures ne s'appuyaient pas également sur des fondements théoriques.

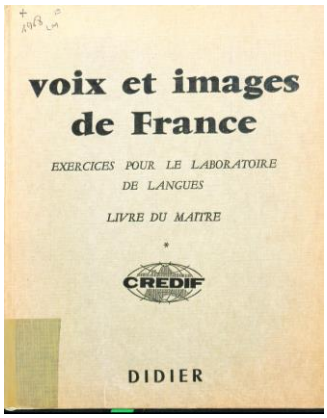
Il écrit : « Quand on songe que la langue est faite avant tout pour l'usage oral, ce serait une faute de ne pas prendre celui-ci comme norme » (Bally, 1932 : 24, §16 cité par Rivenc, 2013 :150). Voici l'exemple d'un manuel d'allemand où l'écrit à proprement parler n'apparaît qu'à l'unité 7. On notera l'utilisation de bulles de bande dessinée comprenant des dessins, des signes de ponctuation puis des chiffres.

Figure 2.1. Holderith, G., Trometer, J., Courtade, H., Eckert, C, Kleefeld, A, Weckmann, A. (1972). *Wir lernen deutsch, classe de sixième*, Fernand Nathan, collection Georges Holderith, pages 6-7 et pages16-17.

Il convient de citer aussi la base Gougenheim du *Français Fondamental* (1964) et du *Français élémentaire* (1958) à laquelle Paul Rivenc avait contribué qui propose une liste de mots courants facilitant l'apprentissage du français langue étrangère. Cette base a eu une grande influence sur la naissance de la méthode SGAV, puisqu'elle était fondée sur des enregistrements de conversations entre locuteurs de différents milieux socioculturels (Rivenc, 2006, § 10). Créée pour le FLE, elle a essaimé vers la didactique d'autres langues, comme ici l'allemand mais aussi le latin et bien sûr l'anglais.

La didactique du FLE a également relayé les théories américaines : l'association du structuralisme et du behaviorisme (J. B. Watson, 1924) donne naissance au distributionnalisme de Leonard Bloomfield (1914) et Z. Harris, le linguiste Charles C. Fries (1952) étant réputé l'initiateur de la méthode audio-orale. En parallèle, Burrhus F. Skinner (1968), un psychologue américain développe des actions éducatives basées sur le *operant conditioning* qui autorisent la création d'exercices de mémorisation des structures de la langue par deux opérations : la transformation (sur l'axe syntagmatique) et la substitution (sur l'axe paradigmatique).

Voici un exemple extrait du manuel de FLE *Voix et images de France* qui illustre bien le choix d'une langue « parlée » : « Ce chapeau est à vous ? » par opposition à « ce chapeau est-il à vous ? ». On remarque aussi l'influence des « pattern drills » propres à la méthode « audiolingue » américaine. Ainsi l'exercice 2 de la page 73 est-il un exercice de transformation d'assertions en question suscitée par des amorces enregistrées où s'effectuent des substitutions lexicales :



Voix et images de France, exercices pour le laboratoire de langue (livre du Maître) .Sabine Raillard sous la direction de Rivenc et Dabène Michel, 1967), p. 73-77

Voilà la réponse, posez la question :
Oui, ce chapeau est à moi. Ce chapeau est à vous ?
Oui, maman, cette robe de poupée est à moi. Cette robe de poupée est à toi ?
Etc.

Ex 2 p. 73

8

Figure 2.2. *Voix et images de France*, exercices pour le laboratoire de langue (livre du Maître) Sabine Raillard sous la direction de Rivenc et Dabène Michel, 1967, pages 73 à 77.

Il est à noter que le mot « conditionnement » apparaît également dans la préface de *Bonjour Line,* 2ème partie pour les enfants de 10 à 12 ans (Rivenc et Guberina, 1965 : 12).

Les manuels d'anglais, sortis plus tardivement (1972, 1974) ressemblent aux manuels de FLE et présentent comme eux des situations assorties de contextes et d'images. L'approche est « audiovisuelle ». Ces manuels proposent aussi des exercices structuraux de type « pattern drills » et autres « conversational patterns » comme dans la méthode audio-orale américaine Cependant, l'ancrage dans des situations qui font sens reste prépondérant.

Voici un exemple :

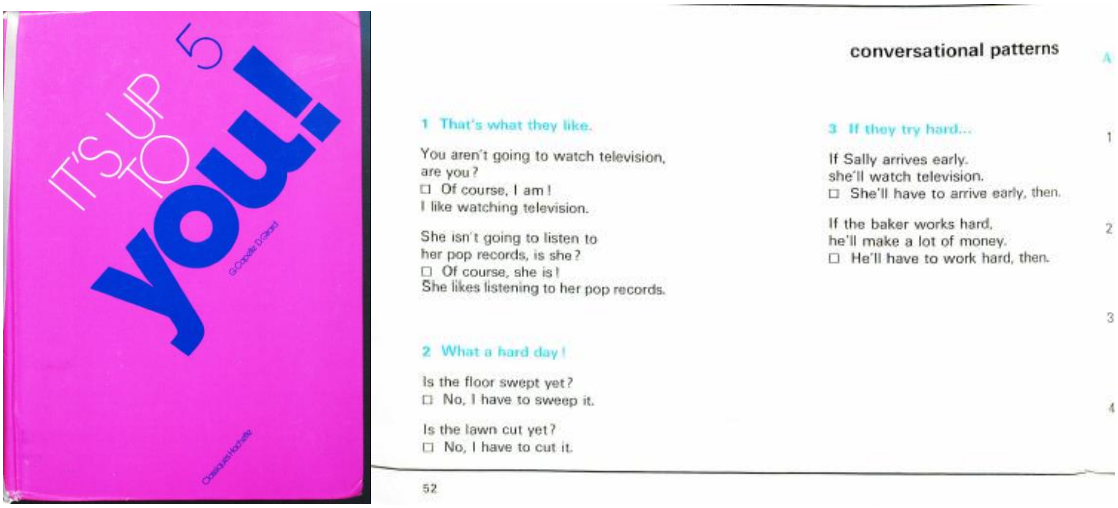


Figure 2.3. Capelle, Capelle et Girard, *It's Up to you! 5è*, 1975, page 52.

Guy Capelle ayant passé du temps aux Etats-Unis en tant qu'éditeur du *Modern Language Journal* entre 1967 et 1968, on peut s'attendre à relever l'influence audio-orale dans le type d'exercices proposés. Par ailleurs, sa femme et lui viennent prêter main forte à Denis Girard pour l'élaboration du manuel d'anglais *It's up to you 6è* (1974). Ceci laisse ouverte la possibilité d'une médiation croisée plus complexe qu'il y paraît entre la méthode audio-orale américaine et la méthode audiovisuelle française initiée par le FLE, et reflétée dans ces manuels. Néanmoins, pour Coste, la dichotomie existe bel et bien entre les deux méthodologies :

> […] *Malgré des traits communs (importance donnée à la forme orale, tendance à faire que la pratique langagière précède la prise de conscience ou l'explicitation métalinguistiques), les deux courants se séparent nettement quant à la place accordée à la construction de la signification en langue étrangère (question centrale pour les audiovisualistes, secondaire pour les audio-oralistes) et à la mise en place du système linguistique-cible (les audio-*

> *oralistes recourant à une présentation très graduelle et atomisée d'éléments à manipuler à outrance et à vide, là où les audiovisualistes tendent à préserver le lien entre parole, sujet et situation, même dans les phases les plus systématiques de l'apprentissage* (Coste, 1988 : 67-68).

Ce point de vue est corroboré par Christian Puren (1988 : 345). Il semblerait en effet que l'influence du Suisse Bally soit demeurée prépondérante, avec des dialogues où l'intonation affective est souvent marquée et des exercices qui ne requièrent pas la simple répétition mais également la réflexion ou l'imagination. Ainsi dans le manuel *It's up to you* 6è de Capelle, Capelle et Girard expérimenté en 1972 et publié en 1974, trouve-t-on des exercices aux consignes de ce type : « You can't do that ! Trouvez des raisons » (cahier d'activités p. 49 n°10/14) ; ou encore : « What is the next sentence ? Imaginez une phrase qui complète la phrase donnée » (ibid., p. 31n°7/14). L'approche grammaticale reste cependant inductive et non verbalisée, les concepteurs prévoyant plutôt une grammaire visuelle (*Visual Grammar*), premier niveau de symbolisation. Toutefois, symbolisation n'est pas conceptualisation et les schémas proposés sont loin d'être explicites, comme en témoigne cet exemple encore une fois tiré de *It's up to you*, 6è (1974) concernant les déictiques *this* et *that*.

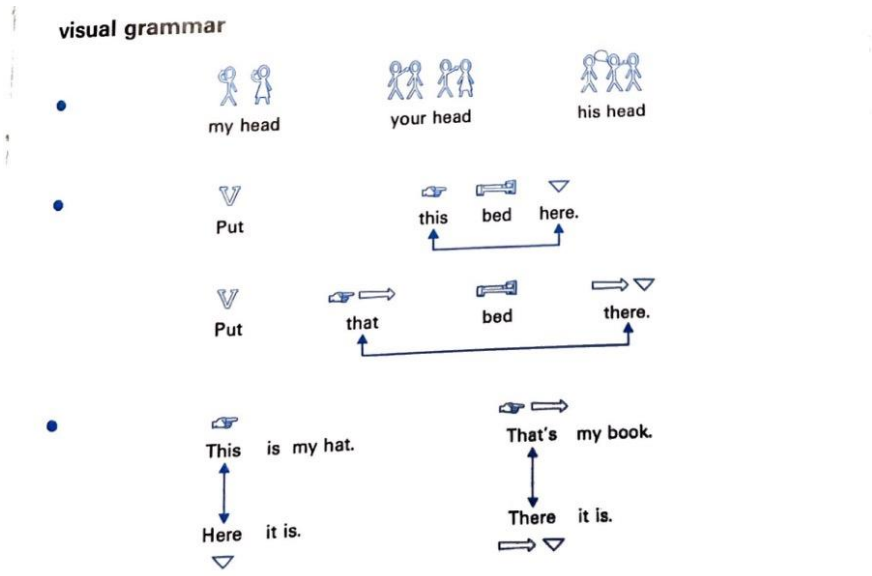


Figure 2.4. *It's up to you*, 6è, Capelle, Capelle et Girard, 1974, Paris : Librairie Hachette, pages 16 et 17.

L'approche gagne bientôt toutes les langues.

Figure 2.5. Quelques manuels de langue de la méthode SGAV

La méthodologie institutionnelle repose dans le secondaire sur des théories suisse, françaises et ex-yougoslaves et la didactique qui leur sert de médiatrice est sans conteste la didactique du FLE. L'origine est résolument européenne avec une influence néanmoins indéniable des USA.

La didactique de l'anglais commence à se développer en parallèle mais c'est la didactique du FLE qui pilote l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et parvient à médier les théories jusque sur le terrain. Pourtant, la méthode SGAV sera de courte durée et cela pour plusieurs raisons comme on va le voir à présent.

2.2. La méthode SGAV en procès

2.2.1. Une institutionnalisation réductrice

Il semblerait que ce soit les initiateurs de la méthode SGAV eux-mêmes qui aient déjugé leur propre trouvaille. De fait, la linguistique de Bally et les applications didactiques espérées n'ont pas vraiment vu le jour sur le terrain de l'enseignement-apprentissage des langues. En d'autres termes, le passage au crible institutionnel de la méthode envisagée lui a été fatale. On mesure en effet la distance entre les dialogues minimalistes et comme entravés des manuels et la conception initiale d'un enseignement de la parole à l'origine de toute l'entreprise. Gubérina écrit :

> *La parole dans ma théorie est un phénomène social. Nous employons la parole comme un ensemble constituant le système de nos moyens de communication. Dans un acte de parole, il y a la grammaire, nous le savons bien, il y a les mots, il y a aussi la morphologie,*

> *mais ce qu'on y trouve surtout, ce sont les intonations, les rythmes, les tensions, les situations, les gestes, les mimiques, le tempo de la phrase, les pauses. [...] Les mots pris isolément – sans qu'interviennent les autres moyens ci-dessus mentionnés – représentent à peine 9% de notre communication par la parole*[6] (cité par Rivenc, 2013 : 149).

Rivenc explicite alors la démarche qui les a animés pour concevoir des manuels de FLE, *Bonjour Line* ou *Voix et Images de France* :

> *Pour nous, nos choix méthodologiques devenaient clairs : nous mettrions l'accent sur l'apprentissage de la communication orale, en exploitant toutes ses manifestations phoniques, musicales, gestuelles, mimiques intervenant dans des situations productrices du langage, à travers – prioritairement – des dialogues* (Gauvenet et al. 1974, p. 5).

Ainsi, sont énoncés les deux principes méthodologiques de la méthode et une explicitation :

> *1° utilisation d'un vocabulaire et d'une grammaire fondamentale « réalistes » : le français fondamental 1er degré ;*
> *2° enseignement de la langue au niveau du « discours » et en situation.*
> *Ce que nous voulons faire c'est entraîner les enfants à entendre et à parler. Or, entendre s'apprend en écoutant, et parler en parlant. « Le français tel qu'on le parle » n'est ni une « matière de programme » ni une liste de mots, ni une série d'équations logiques. Il est un certain comportement en face de la réalité. Il est l'expression d'un individu engagé dans une situation précise. C'est pourquoi nous avons essayé de reconstituer par l'image une série de situations de la vie courante où des enfants français jouent, travaillent, parlent vivent devant l'élève étranger, avec lui* (ibid.).

Les auteurs concèdent que les films qui accompagnent la méthode « ne sont qu'un succédané, une image choisie et appauvrie, de la vie réelle » (ibid.) mais l'idée est de « rendre au dialogue sa couleur et son sens, et à la langue sa nature véritable » (ibid.).
Finalement, en raison de l'opposition des enseignants témoins, ils firent machine arrière sur deux points : le premier concernant l'aspect naturel des dialogues qui devinrent « neutres », là où ils les auraient souhaités spontanés, chargés d'affect et d'émotions ; le deuxième sur le « passage à l'écrit » qui au lieu d'intervenir après 150 ou 200 heures d'enseignement oral fut décidé pour la leçon 24 du manuel « Promenade au jardin du Luxembourg » (Rivenc, 2013 : 156).

[6] Tiré d'un entretien avec Claude Roberge, recueilli au Japon en 1988, et portant sur la grammaire. Il a été reproduit dans Rétrospection, Zagreb, 2003.

Pour Rivenc et Gubérina, le défaut de la méthode est lié à une réduction des ambitions en matière de parole naturelle et spontanée, réduction qui s'explique par l'ancrage structuraliste. Pour d'autres, ce qui manque, c'est la réflexion sur la langue et l'absence d'autonomie des apprenants.

2.2.2. L'approche conceptualisatrice

Malgré l'engouement initial pour la méthode SGAV, des éléments de dissidence émergent très vite. Dès 1972, en pleine méthode audiovisuelle, un autre manuel, d'anglais, cette fois, semble adopter une caractéristique plus forte : la dissociation image/texte non dans le temps mais dans l'espace même du manuel qui se voit découpé en deux parties : d'un côté, les pages de bandes dessinées, de l'autre, celles du texte. *Behind the words*, de Charlirelle, est une méthode d'enseignement de l'anglais fondée sur la linguistique culiolienne des opérations énonciatives, et sur la psycholinguistique qui met en avant la complexité du langage humain et considère que les processus d'apprentissage ne relèvent pas d'un conditionnement (pouvant conduire à des dérives dangereuses) mais de la construction d'une représentation symbolique en lien avec la formation de la pensée. Les auteurs appartiennent tous au laboratoire DIREL de l'Institut d'anglais Charles V (Université Paris 7) animé par André Gauthier, Danielle Bailly et Jeanine Bouscaren. Dans le livre du maître, Danielle Bailly écrit :

> *Notre groupe de recherche a choisi de se rattacher à une « école » qu'on peut définir comme étant celle de la linguistique « psycho-génétique » de Antoine Culioli, Professeur à l'Institut d'Anglais Charles V.*
> *Ce n'est pas que nous aimions le côté « chapelle », que cette unité de pensée risque de conférer à notre groupe.*
> *Mais il nous a semblé que cette linguistique avait le mérite de chercher à expliquer le fonctionnement des langues, non pas en rendant simplement compte des structures apparentes des énoncés (considérées en soi) à l'aide de modèles qu'on pourrait commenter en disant : « tout se passe comme si… », non pas en traitant ces énoncés comme de simples signes dont l'agencement relèverait d'une « mécanique » (arbres, etc.), et dont on en se poserait pas le problème de l'origine, et encore moins celui de la genèse au cours du développement du langage humain, que ce soit chez l'enfant ou dans les sociétés : mais au contraire en tentant de montrer, même partiellement, comment « tout se passe effectivement » dans la réalité cognitive.* (Bailly, 1997 : 10)

Est-ce à dire que l'équipe de Charlirelle rejette le structuralisme et le behaviorisme de la MAV ? Le behaviorisme oui, le structuralisme non, même si la démarche du DIREL s'en

démarque quelque peu en raison de son approche psycholinguistique. Bailly poursuit ainsi :

> *Nous ne renions pas la clarté que les conceptions structuralistes ont pu apporter dans la linguistique moderne, et nous nous servons de ces bases devenues indispensables à l'analyse. Mais nous pensons que la réflexion linguistique peut devenir plus riche dès lors qu'on considère le langage comme un système dynamique ouvert, non figé, où les signes de surface ne sont que l'expression, la trace, d'une activité psychologique (cognitive, affective, sociale) profonde de l'homme, qui appréhende le monde extérieur et lui-même, à travers le langage, selon des modes symboliques, analogiques, et logiques*. (ibid. : 10-11)

Cette approche psycholinguistique constitue une digression du courant principal qui se développe en opposition à certains aspects de la méthode officielle sans que l'institution y trouve à redire. Elle sera « institutionnalisée » au sens propre du terme une décennie plus tard, avec l'approche communicative et cognitive qui rétablit un objectif conceptuel, et surtout dans les années 90 où la grammaire énonciative fait son entrée dans les programmes d'anglais. L'avènement de l'approche actionnelle depuis les années 2000 semble l'avoir en partie « désinstitutionnalisée ».

Ainsi, comprend-on que la médiation didactique du FLE est prépondérante pour la période 70-80, que cette médiation demeure imparfaite, réductrice par rapport aux théories sous-jacentes ; que la didactique de l'anglais se développe dans la foulée de la didactique du FLE et, parallèlement, à l'université avec Charlirelle et dans une moindre mesure le CRAPEL[7] comme on le verra plus loin.
Nous allons à présent évoquer brièvement l'institutionnalisation de l'approche communicative et cognitive par la médiation principale de la didactique de l'anglais avant de nous intéresser aux approches contemporaines.

3. Approche communicative et cognitive et médiation de la didactique de l'anglais

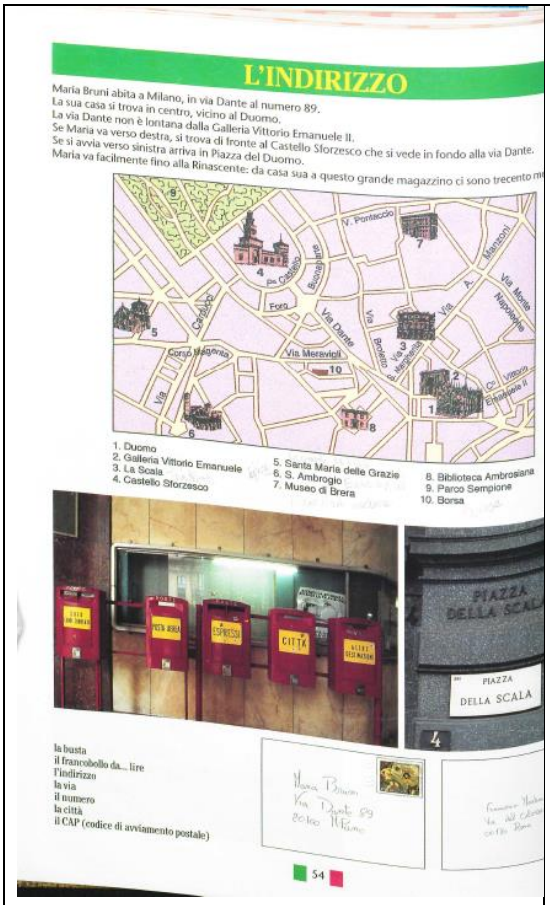
3.1. L'approche communicative et cognitive

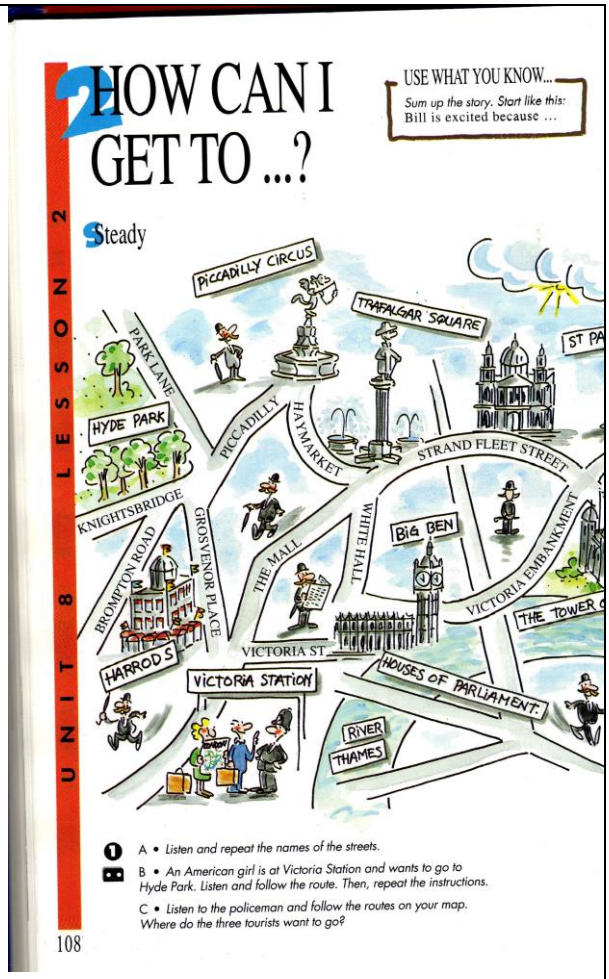
L'approche communicative instaurée officiellement en France en 1985 et 1987 vaut pour toutes les langues. Elle coïncide avec l'Acte unique européen (1986) et la

[7] Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) aujourd'hui intégré à l'ALTIF (Analyse et traitement informatique de la langue française) qui s'est appelé à l'origine le GRAP (Groupe de Recherche en Pédagogie)

création du Conseil national des programmes (1989) qui entendent mettre en place une politique des langues commune et réfléchie, entre autres. Il existe un texte officiel commun à toutes les L2 d'enseignement en France depuis 1925 (arrêté du 03.06.1925) qui « pose le principe de l'égalité des langues entre elles quant au choix » (Marichal, 1992 : 18), mais les textes officiels de français définissent également la langue non plus comme un objet d'étude en soi mais comme un moyen de communication, reprenant en partie la terminologie des langues étrangères. Renversement d'influence ?

Cette approche correspond à l'apogée de de la recherche en SLA et *applied linguistics* fondée sur la linguistique chomskyenne, la pragmatique et le fonctionnalisme. C'est aussi l'époque du grand développement des théories de l'apprentissage et des sciences cognitives. On notera que c'est à ce moment que la didactique de l'anglais prend son essor. Très influencée par la recherche britannique (Austin, 1962 ; Searle, 1969 ; Corder, 1967, 1981 ; Selinker, 1972 ; Widdowson, 1978, 1991 ; R. Ellis, 2003) et américaine (D. Hymes, 1972, 1974 ; Long, 1991), ou encore australienne (D. Nunan, 1989), elle se met à occuper une place prépondérante dans la didactique des langues étrangères et dans les travaux du Conseil de l'Europe avec les figures emblématiques de Van Ek (1976), Trim (1976), et Coste (1988) et Beacco pour le FLE, associés à ceux de David Wilkins (1976). Compétence de communication, approche fonctionnelle et sémantique, *pair work*, déficit d'information, autant de notions assimilées de manière assez naturelle par les didacticiens de l'anglais. Ces derniers sont également à la pointe pour intégrer la notion de compétence interculturelle (dans les textes de 1995) ; là où d'autres L2 défendent une vision culturelle forte du pays de la langue enseignée (comme l'espagnol, ou l'italien, par exemple). Un exemple ici : si l'on compare l'activité proposée dans deux manuels de la même époque, l'un italien : *Orizzonti* 1er degré, l'autre anglais *English Live* 6è on voit que la synergie communication/culture n'est pas identique.





Ulysse, G., *Orizzonti Italiano 1*, Armand Colin, 1995.	Scoffoni, A., *English Live 6è*. Didier, 1996.

Figure 3.1. Approche communicative : comparaison d'un manuel d'italien et d'un manuel d'anglais.

Dans le manuel italien, l'accent est mis sur du déclaratif culturel et aucune activité n'est directement proposée. L'objectif est de donner à voir des monuments de la ville de Milan et de les faire apprendre aux élèves à l'écrit et à l'oral avec une représentation spatiale sur un plan didactisé. Dans le manuel anglais, l'objectif de l'activité A est le même, mais les concepteurs vont plus loin avec B et C où des situations avec déficit d'information (devinettes) sont recréées conduisant l'élève à utiliser la communication sur ces objets culturels.

3.2. L'apprentissage autonome ou auto-dirigé

Un destin similaire à celui de l'approche conceptualisatrice est réservé à un autre courant digressif « l'apprentissage auto-dirigé » incarné par le CRAPEL à Nancy avec les figures de Yves Chalon et Henri Holec et ce, dès 1969, pour répondre à la demande des

disciplines non linguistiques (DNL), autrement dit le secteur Lansad à l'université avec les thématiques suivantes : « l'autonomie, les centres de ressources, le conseil en langues, la séparation des aptitudes, les styles d'apprentissage, l'exploitation de documents authentiques, les nouvelles technologies » (site ATILF).

On ne peut que s'accorder avec cette précision indiquée sur le site de l'ALTIF : « Il est important de noter à quel point ces thématiques étaient originales à l'époque, allant à contre-courant des pratiques institutionnalisées ». Pourtant, les travaux de ce laboratoire relayés par la revue *Mélanges CRAPEL*, ont exercé une influence certaine sur les textes officiels en langue avec l'introduction d'un objectif méthodologique dès les textes de collège de 1985 relayés par ceux de lycée en 1987, puis de collège 1995-98, de BEP 1997, et ceux de lycée 2002. Il y est alors question de méthodes de travail personnel. C'est à partir de 2010 que l'on peut lire : « L'autonomie de l'élève peut s'exercer pendant et en dehors de la classe avec pour objectif d'augmenter le temps d'exposition à la langue » (B.O. n° 4 du 29 avril 2010, p. 2) et dans les textes de Seconde de 2019, le paragraphe sur la place du numérique ouvre des perspectives larges (B.O n°1 du 22 janvier 2019). L'influence s'exerce aussi à travers le développement des CRL (Centres de Ressources en Langues), du secteur Lansad et des technologies en général jusqu'au *data-driven learning*. Ce sont les figures de Marie-José Gremmo, Philip Riley, Francis Carton, Dominique Macaire, Sophie Bailly, Alex Boulton et Maud Ciekanski qui ont contribué à la diffusion de ces approches jusqu'à aujourd'hui. À noter, les travaux de Benson (2007) qui a proposé une nouvelle définition de l'autonomie à partir de celle de Holec (1981). Comme dans le cas de l'approche conceptualisatrice, le courant de l'apprentissage autonome ou auto-dirigé, bien que constitué de manière digressive, revêt toute son importance dans le champ institutionnel qui s'efforce de l'intégrer à la faveur de recommandations officielles (Fenner, 2000 ; Pothier, 2003).

L'apprentissage des langues et des cultures en tandem est un autre courant de l'autonomie inauguré par les germanistes avec l'OFAJ (Office Franco-Allemand de la Jeunesse) dans les années 60 pour créer des liens d'amitié entre les jeunes des deux pays. Cet apprentissage informel peut se définir ainsi : « Two people with different native languages teaming up to learn each other's language » (Brammerts, 1996 : 121). Les principes fondateurs du tandem sont l'autonomie de l'apprentissage (définition des objectifs, fréquence des rencontres, demandes de correction, choix des thématiques de discussion, etc.) et la réciprocité, soit l'engagement à aider son partenaire à apprendre (Brammerts et Calvert, 1996, 2003 ; Helmling, 2002). Quant à l'exigence d'être natif de la langue-culture-cible du partenaire, elle est de plus en plus remise en cause par des pratiques où l'échange s'effectue dans une langue tierce servant de lingua franca (souvent l'anglais). Avec le développement des technologies, la pratique du teletandem se

généralise aussi et intéresse l'institution prête à intégrer des pratiques plus flexibles. (Telles & Vassalo, 2006 ; O'Dowd et Lewis, 2016 ; Cappellini & al., 2016 ; Woodin, 2018, Horgues et Tardieu, 2020).

Pour résumer, l'approche communicative s'est implantée dans l'enseignement des langues grâce à la didactique de l'anglais qui en a été la médiatrice principale, sous l'influence anglo-américaine et celle du Conseil de l'Europe. En parallèle, des approches digressives se développent dont l'apprentissage auto-dirigé, venant combler des nécessités et répondre à une certaine porosité assumée de l'institution.

Qu'en est-il de l'approche contemporaine autrement appelée approche actionnelle ou approche par tâches ?

4. L'approche actionnelle ou approche par tâches et didactique des langues

4.1. L'approche actionnelle : quelle médiation institutionnelle ?

L'institutionnalisation de l'approche actionnelle européenne a été très largement médiée par la didactique de l'anglais. Ceci s'explique en partie par la position dominante de l'anglais dans l'institution dont l'apprentissage est devenu obligatoire en France et très majoritaire dès l'école primaire (plus de 90%).

L'approche actionnelle s'inscrit dans la continuité épistémologique de l'approche communicative où l'influence britannique est prépondérante avec les figures de Corder (1967), Selinker (1972), Widdowson (1978, 1991, 2002) et Brumfit (1994) en particulier tout autant que l'influence états-unienne. Dès 1972, Hymes remet en cause la vision chomskyenne purement linguistique et fait la distinction entre ce qui relève de la connaissance et ce qui relève de sa mise en œuvre dans des contextes sociaux-culturels variés, autrement dit son usage en fonction de multiples paramètres qui ne sont pas inhérents à la langue elle-même. Les travaux d'un autre Américain Michael Long (1991) vont également jouer un rôle important avec la notion de *FonF*, soit *focus on form,* sorte de juste milieu entre l'attention au sens et l'attention à la forme. Les travaux plus récents de Long assoient l'idée que c'est en communiquant qu'on apprend la langue, et plus particulièrement en accomplissant des tâches sociales, comme le souligne Shona Whyte.

> *The performance of tasks is given new theoretical importance: "whereas interlanguage development has traditionally been viewed as leading to improved communicative abilities," the reverse is now thought to be true: "it is improvement in the ability to perform progressively more complex communicative tasks that drives language learning*". (Long, 2017, p. 9, cité par Whyte, 2017: 6)

Et pour Long, l'apprentissage incident et implicite devrait être davantage pris en compte dans l'enseignement institutionnel.

Firth et Wagner (1997) poursuivent dans l'idée que l'apprenant de L2 n'est pas un locuteur « déficient » et que nombre d'interactions en langue étrangère (particulièrement en anglais) se font entre interlocuteurs non natifs. Ces conceptions sont entrées dans l'approche actionnelle ou approche par la tâche recommandée aujourd'hui en France par les textes officiels (depuis 2005 pour le collège et 2010 pour le lycée). Cette approche envisage le développement de compétences langagières permettant d'agir avec autrui dans la société. Des auteurs comme Nunan (1989), Widdowson (2002), R. Ellis (2003), ou encore Dörnyei (2009) proposent des typologies de tâches et des modélisations pour l'enseignement. Le terme même de tâche déclinée en macro tâche, tâche finale, tâche intermédiaire et micro tâche (Demaizière et Narcy-Combes, 2005 ; Guichon, 2006 ; Grosbois, 2009 ; Tardieu, 2014) suscite certaines réserves car trop prescriptif et certains, comme l'inspection générale d'espagnol ou des auteurs de manuel contemporains, lui préfèrent le mot projet censé émaner des élèves (Richer, 2009).

Ceci amène deux commentaires. L'idée générale est la suivante : c'est en communiquant avec autrui dans des contextes sociaux véridiques que l'on apprend à communiquer. Pourtant, dans le contexte scolaire forcément plus artificiel, cette affirmation n'a pas rempli toutes ses promesses, du moins pendant la période 1985-2005 (approche communicative). Ceci s'explique sans doute par le fait que, sur le temps scolaire, les élèves n'ont pas assez d'occasions de communiquer réellement, mais aussi peut-être parce c'est aussi en apprenant qu'on devient capable de communiquer. À titre d'exemple, le lexique, dont la connaissance est si cruciale en compréhension (Zoglami, 2014 ; Jouannaud, 2021), nécessite une focalisation qui fait souvent défaut.

Le deuxième commentaire porte sur le fait que l'approche actionnelle apparaît bien comme un développement naturel de l'approche communicative : ce n'est pas seulement en communiquant mais aussi en agissant qu'on apprend. Pour autant, Christian Puren considère que les deux approches ne relèvent pas de la même épistémologie. L'approche communicative repose sur une conception du langage en tant qu'action sur autrui, alors que l'approche actionnelle l'envisage comme action avec autrui ou co-action (Puren 2005). A contrario, pour Widdowson, l'approche actionnelle ne remet pas en cause le paradigme communicationnel. Il considère que le CECRL s'inscrit dans la lignée des courants *SLA* et *applied linguistics* et le définit comme « the functional representation of the formalist concept of interlanguage » (Widdowson, 2017, 33'12" - 33'18"). Quelle que soit la définition de la compétence - linguistique ou communicationnelle, il s'agit toujours de mesurer le niveau d'approximation de l'apprenant par rapport à celui d'un locuteur natif. Widdowson ajoute : « Language assessment is not based on what has been learnt but on

what has been taught » (37'16" – 37'20"). Pourtant, le fait que le *Companion Volume* (2018) ait renoncé au terme de locuteur natif au profit de celui d'« expert » semble vouloir effacer la catégorie de référence sur laquelle est fondé tout l'édifice de l'enseignement-apprentissage des langues. Cela suffit-il à modifier les méthodes en profondeur ?

À l'heure actuelle, le CECRL et les travaux du Conseil de l'Europe suscitent certaines critiques liées à une dissémination applicationniste et simplificatrice non fondée sur la recherche en didactique, qui favorise une conception des langues obsolète dans le paysage de la mondialisation, de l'immigration et de la discrimination sociale. Cette critique s'inscrit aussi dans une vision de la politique des langues qui s'oppose à l'hégémonie de l'anglais avec le risque de voir apparaître deux fonctions médiatrices antagonistes : celle de la didactique de l'anglais et celle de la didactique des langues et du FLE. Cependant, même si les anglicistes ressentent la nécessité de travailler à une recherche spécifique pour la communauté éducative, elles ne sont pas en reste pour défendre la place indispensable des autres langues dans le paysage linguistique et poursuivent des travaux en commun dans des laboratoires ou des GIS[8], ou encore entre associations amies comme l'ACEDLE[9], l'AFLA[10], le GERAS[11] et l'ARDAA[12]. Et l'on voit se dessiner aujourd'hui des passerelles nouvelles qui s'établissent sur les objets de recherche à la faveur de rapprochements dans des journées d'étude et autres colloques ou publications.

Si la didactique de l'anglais est le moteur de l'approche actionnelle au sein de la didactique des langues, d'autres langues ne sont pas en reste, comme l'allemand, l'espagnol, ou l'italien. On peut dire que cette approche a redynamisé les pratiques et redonné un certain enthousiasme à enseigner et à apprendre, comme le confirment les questionnaires de contexte des évaluations CEDRE[13] à la DEPP[14]. *In fine*, on peut en conclure que l'approche actionnelle s'est institutionnalisée par la didactique des langues et non par telle ou telle didactique particulière.

4.2. Approches libres ou dissidentes

Comme aux époques précédentes, si l'institution impose un paradigme didactique, elle génère aussi des interstices, voire des failles pédagogiques pour accueillir

[8] Groupements d'intérêt scientifiques. Citons à titre d'exemple le GIS RREEFOR[8] de l'INSPE de Paris.
[9] Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères
[10] Association Française de Linguistique Appliquée
[11] Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité
[12] Association pour la Recherche en Didactique et Acquisition de l'Anglais
[13] Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon
[14] Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance

d'autres démarches. Ainsi, un certain nombre d'approches libres ou de traverse viennent-elles corriger l'exclusivité socio-pragmatique : approches plurielles, approches holistiques translangagières, apprentissage médié par ordinateur, *Data Driven Learning*, apprentissage informel/non formel ; approche de la cognition incarnée ; approche holistique intégrale. Nombre de ces approches libres se sont développées dans une phase nouvelle de mondialisation de la recherche et, en France, par la médiation de didacticiens ou didacticiennes anglicistes.

On notera les travaux d'Alex Boulton et Natalie Kubler sur le *data driven learning*, Denyze Toffoli et Geoffrey Sockett sur l'apprentissage informel, Michel Candelier et Martine Kervran pour les approches plurielles, Alain Cazade, Jean-Claude Bertin, Annick Rivens-Mompéan, Nicolas Guichon, Cédric Brudermann, Cédric Sarré pour les CRL[15] et les formations à distance ou hybride, Joëlle Aden sur le translangager et la cognition incarnée, Marie-Françoise et Jean-Paul Narcy-Combes, Julie MacAllister et Grégory Miras pour le *translanguaging*, ou encore Marco Cappellini, Céline Horgues, Sylwia Scheuer, Claire Tardieu pour l'apprentissage des langues et des cultures en tandem ; autant de noms[16] qui ont fait plus ou moins entrer ces approches libres ou dissidentes dans l'institution scolaire et universitaire. Deux exemples sont traités ci-dessous.

4.2.1 L'apprentissage informel

L'apprentissage informel ou OILE[17] (Sockett, 2016) pratiqué en dehors de l'institution comme activité de loisir et le plus souvent non intentionnel semble avoir une influence toute particulière sur les progrès des élèves en anglais. Les résultats des évaluations longitudinales CEDRE pratiquées tous les 6 ans sur un échantillon d'élèves à la fin du collège permettent une répartition en cinq groupes en fonction des compétences en compréhension de l'oral et de l'écrit et en expression écrite, de 1 (moins compétent) à 5 (plus compétent). La note ministérielle indique un net décalage des élèves vers la droite en 2016 par rapport à 2010, c'est-à-dire une hausse significative du niveau. Le score moyen en compréhension orale est passée de 240 à 256, soit 16 points de mieux (note d'information). La même progression ne se remarque ni en espagnol ni en allemand, ce qui tend à prouver qu'elle est liée à l'OILE. En espagnol comme en allemand, le niveau reste stable avec 72,3% des élèves en allemand et 69,2% des élèves en espagnol figurant dans les groupes 2 et 3. En anglais, ils ne sont que 54,9% dans ces deux groupes tandis qu'ils sont 30,5% dans les groupes 4 et 5 contre 19,1% en 2010, et seulement 18,8% en

[15] Centres de Ressources en Langues
[16] Cette liste n'est pas exhaustive.
[17] Online Informal Learning of English

espagnol et 14,3% en allemand, ce qui correspond pour ces deux langues à une stabilisation des résultats (ibid.). La progression est encore plus spectaculaire en compréhension de l'écrit pour les anglicistes avec une hausse de 26 points du score moyen, qui passe de 252 à 278 alors qu'il reste stable dans les deux autres langues (Tardieu, 2021). À l'heure actuelle, des réflexions didactiques sont menées pour faire entrer une part de l'informel dans le formel, au risque de voir l'informel dénaturé et perdre son intérêt. Dans la thèse de Laurent Perrot (2022), on apprend que les élèves de 6è et 5è de son échantillon considèrent l'enseignement dispensé au collègue comme utile et complémentaire à leurs pratiques informelles de l'anglais en dehors des cours, alors que ceux de 4è et 3è soulignent le décalage entre l'enseignement formel reçu et leurs besoins réels lors des usages informels de l'anglais. La didactique de l'anglais devrait donc s'emparer de cette dynamique imprimée par la jeunesse et développer son adaptabilité contextuelle, voire susciter des changements profonds. Ainsi, l'évolution sociétale nécessite-t-elle un repositionnement dynamique constant.

4.2.2 Le translanguaging

Quant au *translanguaging* qui est un à travers et au-delà des langues, il vient, d'une certaine manière bouleverser non seulement le champ de la didactique de l'anglais mais celui de la didactique des langues en général en remettant en cause les barrières entre les langues et la notion même de monolinguisme qui n'avait été que bousculée par le paradigme plurilingue. Le translanguaging s'inspire des travaux de Makoni et Pennycook : « Languages do not exist as real entities in the world and neither do they emerge from or represent real environments ; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements […] (2007, p. 2, cité par Garcia et Wei, 2014 : 17) et du canadien Cummins (2007, p. 238, cité par Garcia & Wei, 2014 : 59 ; Tardieu 2021 : 167) qui plaide pour « l'empowerment » des élèves et des professeurs. Pour des enfants ou des adolescents issus de l'immigration, c'est retomber en « enfance » (l'*infans* étant étymologiquement parlant celui qui est privé de langage), autant dire retomber en incompétence, que de ne pouvoir exprimer des pensées ou des sentiments complexes dans la langue de scolarisation qu'ils ne maîtrisent pas encore, d'où un fort sentiment de frustration avec toutes les conséquences que cela peut engendrer. Cummins propose de développer des « identités de compétences » (Manyak, 2004) à partir de « identity texts » qu'il définit ainsi :

> *Students invest their identities in the creation of these texts—which can be written, spoken, signed, visual, musical, dramatic, or combinations in multimodal form. The identity text then holds a mirror up to students in which their identities are reflected back in a positive light.*

> *When students share identity texts with multiple audiences (peers, teachers, parents, grandparents, sister classes, the media, etc.) they are likely to receive positive feedback and affirmation of self in interaction with these audiences. Although not always an essential component, technology acts as an amplifier to enhance the process of identity text production and dissemination*. (Cummins et Early, 2011 : 3, in Cummins et al., 2015 : 557-558)

Un certain nombre de chercheurs ont corroboré les travaux de Cummins et montré que les élèves qui utilisent leur langue d'origine et la langue du pays d'accueil dans leurs devoirs écrits développent une bi-littéracie sans avoir suivi de cours dans leur langue d'origine. Swain et Lapkin (2006, cité par Garcia & Wei, ibid. : 81) expliquent que l'utilisation du langage de la famille par les élèves au sein de la classe remplit trois fonctions : elle facilite l'accomplissement de la tâche ; elle attire l'attention sur le lexique et la grammaire ; elle favorise l'interaction entre élèves et permet de n'exclure personne. Garcia et Wei (ibid. : 107-108) donnent l'exemple d'une jeune fille - Rosa - arrivée aux États-Unis dans une situation affective précaire et qui a pu délivrer un récit de sa vie dans sa langue d'origine avant d'entrer dans l'anglais du cours. Ses travaux écrits ont progressivement intégré l'anglais académique jusqu'à un degré de maîtrise qu'elle n'aurait jamais pu atteindre en quelques mois si on lui avait interdit d'utiliser sa langue initiale. Il est intéressant aussi de voir que le *translanguaging* peut se situer du côté des professeurs et même des professeurs monolingues qui montrent ainsi leur intérêt pour la langue de leurs élèves, langue qu'ils ne maîtrisent pas mais qu'ils ne craignent pas d'utiliser maladroitement pour autant (Garcia et Wei, ibid. :111). S'il est difficile pour un enseignant, même avec une formation au plurilinguisme, d'apprendre toutes les langues de ses élèves, le recours aux traducteurs en ligne offre aujourd'hui une alternative viable, le fait majeur se situant au niveau de l'intérêt porté à ces langues et à ceux qui les parlent.

La démarche globale du *translanguaging* permet précisément de redonner de la valeur à la personne humaine et à son répertoire langagier. La focalisation s'est déplacée de la langue au locuteur. Le processus peut paraître assez complexe à mettre en place, cependant il n'est pas antagoniste avec les recommandations officielles qui en inscrivent la possibilité dans les programmes comme en témoigne cet extrait pour le Cycle 4 (5e, 4e, 3e) : « Les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive » (Ministère Éducation Nationale, 2020 : 35). On note ainsi une certaine lucidité de l'institution et son souhait de tirer davantage parti de pratiques alternatives fondées sur la recherche.

Conclusion

Rappelons nos questions initiales : À la faveur de quelles médiations didactiques les méthodes ou approches institutionnelles se sont-elles constituées ? Quelle est la relation entre ces approches officielles et d'autres approches plus libres, divergentes, dissidentes ou transgressives ? Enfin, une méthode ou approche institutionnelle est-elle une approche libre qui a réussi ?

Au terme de cette étude se dessinent trois grandes phases des médiations didactiques. La première concerne les années 50-70 qui voit la naissance et le développement de la didactique du FLE fondée sur le structuralisme et la linguistique de la parole de Charles Bally. C'est le FLE qui pilote la didactique des langues étrangères dont l'anglais qui subit aussi l'influence de la méthode audiolinguale américaine et de la méthode audiovisuelle française. Déjà des pratiques dissidentes se font jour, comme l'approche conceptualisatrice, qui s'institutionnaliseront au fil du temps.

La phase 2 au début des années 80 et jusqu'au début des années 2000 correspond à la naissance et au développement de la didactique de l'anglais qui devient le fer de lance de la didactique des langues étrangères pour médier sur le terrain la recherche britannique et américaine, essentiellement, véhiculée par le Conseil de l'Europe lui-même. En parallèle, des pratiques divergentes d'avant-garde se mettent en place comme l'apprentissage autonome ou auto-dirigé. Certaines de ces pratiques sont institutionnalisées (à travers l'objectif méthodologique nouvellement affiché de l'apprentissage des langues), d'autres poursuivent leur développement à d'autres niveaux du cursus ou sur des voies moins explorées, venant compléter les manques institutionnels.

En phase 3, c'est-à-dire depuis les années 2000, la didactique de l'anglais semble se fondre dans la didactique des langues qui devient prépondérante. Cette nouvelle synergie s'avère bénéfique pour l'institutionnalisation didactique avec des approches libres partagées qui viennent, là encore, compléter l'approche institutionnelle « officielle ». Ces approches ont explosé aujourd'hui et se voient souvent courtisées par l'institution qui sait se montrer poreuse aux « innovations ». Cependant, de telles voies parallèles mentionnées dans les textes officiels n'ont pas vocation « à réussir », à devenir l'approche principale, leur fonction étant plutôt d'offrir des opportunités, des flexibilités dans un système éducatif piloté au niveau national.

Une exception peut-être avec ce que l'institution appelle les DNL (Disciplines non linguistiques) pour désigner des classes de type EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) que le ministère de l'Éducation Nationale semble vouloir

généraliser sous une forme sans doute un peu réductrice et sous la pression d'une politique linguistique très volontariste en faveur de l'anglais.

Aujourd'hui, les influences viennent de France, d'Europe, mais surtout du monde entier non limité à l'Occident avec de nombreuses publications en Asie, en Amérique latine et en Afrique, rebattant ainsi les cartes. Le fait que la recherche se mondialise et se déporte vers le Sud et l'Orient laisse augurer de profondes remises en cause de la didactique de l'anglais amenée à un repositionnement dynamique constant.

Bibliographie

Aguilar Río, J. I., Brudermann, C. et Leclère, M. (2014). Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte. ⟨halshs-01099170⟩

Austin, J. L. (1970 [1962]). *Quand dire, c'est faire.* Traduction et introduction de G. Lane. Paris : Seuil.

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1). Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan, pédagogie.

Bally, Ch. 1913. *Le langage et la vie*, Genève, Atar. Nouvelle édition revue et augmentée, Max Nichans, éditeur, Zurich, 1926.

Beacco, J.-C. 2012. « Linguistique du français et dimensions métalinguistiques de l'enseignement du français en tant que langue étrangère (1975–2000 env.) : nœuds de savoirs. » Dans *Actes du Colloque SHESL-HTL*, 29 et 30 janvier 2010, Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du Langage et Laboratoire d'Histoire des Théories Linguistiques (UMR 7597 du CNRS, Univ Paris Diderot): *La disciplinarisation des savoirs linguistiques; Dossiers Histoire, Epistémologie, Langage, 5.*
http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/num5/articles/Beacco_2012.pdf (accessed 27 August 2020).

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching, 40*(1), 21-40. doi:10.1017/S0261444806003958

Bloomfield, L. (1914). *An Introduction to the Study of Language*. New York: Henry Holt, réimprimé en 1983, John Benjamins.

Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?* Lausanne : UNESCO Delachaux et Niestlé.

Brousseau, G. (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Brumfit, C. (1994). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Cain, A. & Briane, C. (1994). *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue*. INRP.

Canale, M., et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1,* (1). doi:10.1093/applin/I.1.1.

Capelle, G., Capelle J. et Girard, D. (1974). *It's up to you*, 6è. Paris : Librairie Hachette

Capelle, G., Capelle J., Girard, D. et Gattino, M. (1975). *It's up to you*, 5è, Paris : Librairie Hachette**.**

Cappellini, M., Eisenbeis, M., et Rivens Mompean, A. (2016). Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation/Interactions and Autonomization of Students in a Guided Self-Learning Environment. *Canadian Journal of Learning and Technology*, *42*(4). https://doi.org/10.21432/T2B31H

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique, du savoir enseignant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures,* The Hague/Paris : Mouton.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 4,* 161-170. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.

Coste, D. (1988). Circulations méthodologiques au début des années 1970. *D'une langue à l'autre : les didactiques*. *Les langues modernes*. *APLV*, *1*.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Paris : Didier.

Cummins, Jim. 2007. Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics, 10*(2), 221-240.

Cummins, J. et Early, M. (eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, England : Trentham Books

Cummins, J., Hu, S, Markus, P. &Montero, K. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *Tesol Quarterly, 49*(3), 555-581. https://ritell.memberlodge.org/resources

Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic, 8,* 45-64. [http://alsic.u-strasbg.fr/vO8/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm]

Deyrich, M.-C. (2000). *La transposition didactique dans l'enseignement de l'anglais de spécialité à l'université : de la linguistique à une recherche opératoire des savoir-faire en langue étrangère* [Thèse de Doctorat]. Université Paris 7 – Denis Diderot.

Dolch, Josef. 1965. Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 5., verbesserte Auflage. Ehrenwirth.

Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Fenner, A.-B. (2000). Learner Autonomy. In A.-B. Fenner & D. Newby (coord.), *Approaches to Materials Design in European textbooks*. Council of Europe.

Firth, A. et Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal, 81*(3), 285–300. https://doi.org/10.2307/329302

Fries, C. (1952). *The structure of English: an introduction to the construction of English sentences.* New York : Harcourt, Brace.

Galisson, R. et Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

Gauvenet, Hélène (Dir.). (1974). *Bonjour Line. Brochure de présentation*. Cours Credif. Paris : Didier.

Gauvenet, H., sous la direction de Paul Rivenc et Petar Guberina (1963). *Bonjour Line, Première partie*. Paris : Didier

Gauvenet, H., sous la direction de Paul Rivenc et Petar Guberina (1965). *Bonjour Line, Deuxième partie*. Paris : Didier.

Girard, D. (1972). *Linguistique Appliquée et Didactique Des Langues*. Paris : Armand-Colin – Longman.

Gougenheim, G., Michea, R., Rivenc, P. et Sauvageot, A. *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base,* Didier, Paris, 1956. Nouv. éd. refondue et augmentée sous le titre *L'élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, Paris, 1964.

- *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Didier, Paris, 1958. – Contient 3 500 mots. Nouvelle éd. revue et augmentée, Didier, Paris, 1977 (ISBN 2-208-00133-8)

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses universitaires de Paris Sorbonne.

Guichon, N. (2012). Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.

Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or Why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society, 7*(1), 135–152.

Harjanne, P., & Tella, S. (2007). Foreign Language Didactics, Foreign Language Teaching and Transdisciplinary Affordances. In Koskensalo, A., Smeds, J., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (eds.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context; Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext. Dichtung – Wahrheit – Sprache*. Berlin: LIT-Verlag,197–225. https://www.isd.su.se/polopoly_fs/1.150743.1381326972!/menu/standard/file/HarjanneTella_ViKiPeda07.pdf (accessed 5, January, 2021).

Helmling, B. (coord.). (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier, coll. C.R.E.D.I.F Essais.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning.* Oxford: Pergamon.

Holderith, G., Trometer, J., Courtade, H., Eckert, C, Kleefeld, A et Weckmann, A. (1972). *Wir lernen deutsch,* classe de sixième, Fernand Nathan, collection Georges Holderith.

Horgues, C. & Tardieu, C. (2021). *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. New York : Roudledge.

Hymes D. (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics : An Ethnographic Approach.* University of Pennsylvania Press.

Jouannaud, M.-P. (2021). *Diagnostic et remédiation orientés vers le lexique en compréhension aurale de l'anglais* [thèse de doctorat]. Université Lumière Lyon2.

Kramsch, C. (2000). Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign Languages. *The Modern Language Journal* 84(3). 311–326. DOI : 10.1080/09571730385200101

Long*,* M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. Bot, R.B. Ginsberg, & C. Kramsch (eds), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (p. 39-52). Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.

Long, M. (2017). Instructed second language acquisition (ISLA): Geopolitics, methodological issues, and some major research questions. *ISLA, 1*(1), 7-44.

Manyak, P. C. (2004). "'What did she say?' Translation in a primary-grade English immersion class". Multicultural Perspectives, 6, 12-18.

Marichal, C. (1992). *Les relations entre les directives ministérielles et les manuels d'allemand du premier cycle de 1969 à 1992* [Mémoire de maîtrise]. Université de Rouen.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching (Cambridge Language Teaching Library)* (1st ed.). Cambridge University Press.

O'Dowd, R., & Lewis, T. (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice.* London: Routledge.

O'Keeffe, A., & Mark, G. (2017). The English grammar profile of learner competence. *International Journal of Corpus Linguistics, 22*(4), 457-489.

Perrot, L. (2022). *Pratiques informelles de l'anglais : une étude exploratoire auprès de collégiens en France [Thèse de doctorat]. Université de Paris.*

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris : Nathan, CLE International.

Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée* 140. 491–512.

Oursel, É. (2015). « Pérégrinations entre sciences du langage et didactique des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-3 | 2015, mis en ligne le 07 décembre 2015, consulté le 10 mai 2021. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/966 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.966

Raillard, S. sous la direction de Rivenc, P. et Dabène M. (1967). *Voix et images de France*, exercices pour le laboratoire de langue (livre du Maître). Paris : Didier.

Rivenc, P. (2003). « Chapitre 5. Brève histoire de la Problématique SGAV. Étapes dans la construction d'une méthodologie. Dans P. Rivenc éd., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3 : La méthodologie* (pp. 85-134). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01.0085"

Rivenc, P. (2006). « Les auteurs du *Français fondamental* face à un objet nouveau et insolite : l'interaction orale », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, *36,* 35-49.
Rivenc, P. (2013). Charles Bally et Petar Guberina, inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues. *Synergies Espagne 6*, 145-159.
Rosen, É et Porquier, R. (2003). « Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue », *Linx*, *49*, 7-17.
Sarré, C. et Whyte, S. (2016). Research in ESP teaching and learning in French higher education: developing the construct of ESP didactics. *Asp 69*(69), 139-164 (accessed 5 January 2021).
Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge:
Cambridge University Press.
Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10*(3), 209-231.
Whyte, S. (2019). Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes. *Language Education & Assessment, 2*(1), pp.1-19. 10.29140/lea.v2n1.33.hal-02120612
Sinclair, J. (2003), *Reading Concordances*. London : Pearson.
Skinner, B. F. (1968). *Technology of Tea*ching. New York: Appleton-Century-Crofts.
Skehan, P.: 2003, Task based instruction, *Language Teaching 36,* 1-14.
Sockett, Geoffrey (2016). The Online Informal Learning of English. Palgrave MacMillan.
Spaeth, A, Real J. & Wertheim, G. (1972). *J'apprends l'allemand*. Nouvelle édition, 2nde langue. Lyon : André Desvigne.
Sweet, H. (1899), *The Practical Study of Languages*, Londres, J. M. Dent & Co.
Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
Tardieu, C. (2021a) Language didactics and language teaching since 1945 – the French way. *European Journal of Applied Linguistics, 9*(1), 21-46. https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0024
Tardieu, C. (2021b). *Notions clés pour la didactique de l'anglais*. Édition revue et augmentée. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
Tardieu, C. et Horgues, C. (2020). (Eds.). *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (pp. 270-280). London & New York: Routledge.
Trim, J. (1976). *Un niveau-seuil*. Conseil de l'Europe.
van Ek, J.A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools.* London: Longman.
Ulysse, G. (1995). *Orizzonti italiani, 1*. Paris : Armand-Colin.
Watson, John B. (1924). *Behaviorism*. New York, NY: W. W. Norton & Company, Inc.
Widdowson, H. G. (1991 [1978]). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Credif, Hatier/Didier, coll. Langues et apprentissage des langues. [*Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press
Widdowson, H. G. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 21(1), 3–25.
Widdowson, H. (2017). "Disciplinarily and Disparity in Applied Linguistics", Plenary for BAAL (British Association for Applied Linguistics) 50th Annual Meeting University of Leeds 1 September 2017 - https://www.youtube.com/watch?v=choufPZm1O8
Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
Woodin, J. (2018) *Interculturality, Interaction and Language Learning. Insights from Tandem Partnerships.* New York/London: Routledge.
Zoglami, N. (2015). *Processus ascendants et descendants en compréhension de l'oral en langue étrangère - Problèmes et retombées didactiques pour la compréhension de l'anglais* [Thèse de doctorat]. Université Paris 8.

Sites Web

ATILF:https://www.atilf.fr/recherche/equipes/didactique-des-langues-et sociolinguistique/historique-crapel_didactique/